



臺灣學障學會
Taiwan Academy for Learning Disabilities

電子報

<http://www.tald.idv.tw/>

97 年 10 月創刊

第 26 期 113 年 02 月 26 日發行

發行人

王立志

執行編輯

卓曉園

出版文宣

卓曉園、曹祐榮

親愛的會員，您好！

2023 年 7 月台灣學障學會第七屆理監事團隊上任了，感謝第六屆理監事團隊的辛勞耕耘，新任理事長香港教育大學特殊教育與輔導學系的王立志副教授會帶領第七屆的理監事團隊接棒學會的使命與願景繼續努力，本期電子報將帶領會員回顧 2023 年暑假學會所舉辦的年會以及會員 POP(pay or presentation)活動的精彩內容。

7 月 1 日（六）於臺灣師範大學辦理一年一度的年會，上午開場是由孟令夫教授主講「書寫障礙：機制、亞型與介入」，接續由李俊仁教授主講「臺師大 DACC 與 PASSION」，下午則邀請教育部國民及學前教育署高級中等學校身心障礙學生鑑定中心謝秋樂主任、新北市特教資源中心余詩怡老師、臺北市特教資源中心莊庸純老師以及高雄市特教資源中心郝佳華老師分享不同縣市之鑑定及心評制度。從書寫障礙的認識與介入、診斷測驗與補救教學機制、鑑定與心評制度三方面的探討，連結學習障礙學生從診斷、鑑定到補救教學與介入的教育脈絡。

7 月 8 日（六）在高雄辦理會員 POP 活動，邀請嘉義大學江俊漢教授分享「中文閱讀困難兒童的音樂節奏感與訓練」以及臺北護理健康大學邱怡婷教授分享「學習障礙者的口語能力表現」的研究成果，從音樂節奏感訓練提升閱讀困難學生的聲韻覺識表現，以及從語言的角度關注閱讀障礙學生口語表現都展現了學習障礙領域多元且貼近實務現場的研究視角。

除了重要活動的回顧，感謝嘉義大學宣崇慧教授分享「2023 年第 45 屆國際學習障礙學會年會暨研討會」的參與心得，以及高雄師範大學王瓊珠教授介紹新書《學習困難戰士求生法：戰勝學習障礙的勇者故事與實用策略》，讓會員獲取研究新知和新書資訊。

2024 年 4 月 20 日（六）即將舉辦今年度的年會活動，歡迎您蒞臨支持這場學術饗宴，與學會共同攜手前行！

第二十六期台灣學障學會電子報目錄

- ◎ 第七屆理監事與工作團隊 王立志 P03
 - †理事長的話
 - †理監事與工作團隊名單

2023 台灣學障學會年會活動報導

- ◎ 年會活動實況照片 編輯室 P05
- ◎ 年會活動主題演講 I 曹祐榮 P07
 - 書寫障礙：機制、亞型與介入/長庚大學孟令夫教授
- ◎ 年會活動主題演講 II 卓曉園 P10
 - 臺師大 DACC 與 PASSION /國立臺灣師範大學李俊仁教授
- ◎ 年會活動實務分享：鑑定與心評制度分享 卓曉園 P14
 - †教育部主管高級中等學校、臺北市、新北市、高雄市

2023 台灣學障 POP 活動報導

- ◎ POP 活動實況照片 編輯室 P22
- ◎ POP 主題演講側記 I 卓曉園 P24
 - †中文閱讀困難兒童的音樂節奏感與訓練/國立嘉義大學江俊漢教授
- ◎ POP 主題演講側記 II 卓曉園 P29
 - †學習障礙者的口語能力表現/國立臺北護理健康大學邱怡婷教授

研究快訊與新書報報

- ◎ 研究快訊 宣崇慧 P32
 - † 2023 年第 45 屆國際學習障礙學會年會暨研討會心得報告
- ◎ 新書報報 王瓊珠 P38
 - †學習困難戰士求生法：戰勝學習障礙的勇者故事與實用策略
- ◎ 學障學會布告欄 P40

2024 年學會年會預告

113 年 4 月 20 日（六）國立臺灣師範大學
學障學生心理衛生對其學習之影響

理事長的話

親愛的會員們：

很榮幸在這一任被推選為學障學會新任的理事長。雖然我比較年輕，經驗與學識可能不如其他老師豐富，但我會用滿滿的熱情來為學會服務。



期待在這三年任期中可以與學會的大家共同在前輩們建立的基礎上繼續深究學習障礙各面向的主題，並開展過去可能較少討論的議題。歡迎各位會員提出建議或指教，溝通與討論的過程想必能讓我們都能從中受益，也造福更多學習障礙的孩子。能與一群傑出且富有熱忱的專業人士一起工作是一件令人無比开心的事，謝謝大家的信任，我會全力以赴，為學會的價值跟使命而努力。

日後大家有任何想法，敬請隨時與我或學會聯繫。

理事長

王立志

※第七屆理監事名單(任期為 2023.7~2026.7)：

職稱	姓名	職稱	姓名
理事長	王立志	理事	詹士宜
常務理事	洪儷瑜	理事	陳昱君
常務理事	曾世杰	理事	卓曉園
常務理事	李俊仁	理事	江俊漢
常務理事	楊淑蘭	常務監事	吳怡慧
理事	王宣惠	監事	趙文崇
理事	宣崇慧	監事	林素貞
理事	王曉嵐	監事	鐘偉倫
理事	王瓊珠	監事	曹祐榮
理事	胡永崇	秘書長	
理事	張萬烽		

※工作團隊

職稱	姓名
秘書	鄒智宇
電子報執行編輯 出版文宣	卓曉園 卓曉園、曹祐榮
Facebook 學障學會討論團管理員	張萬烽暨 12 位管理員

★ 2023 台灣學障學會年會實況照片 ★



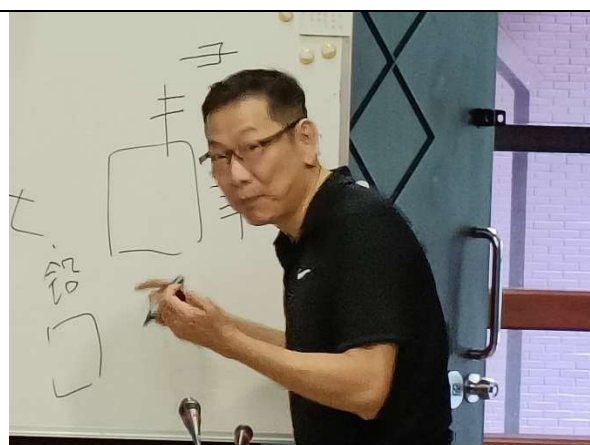
理事長開場致詞



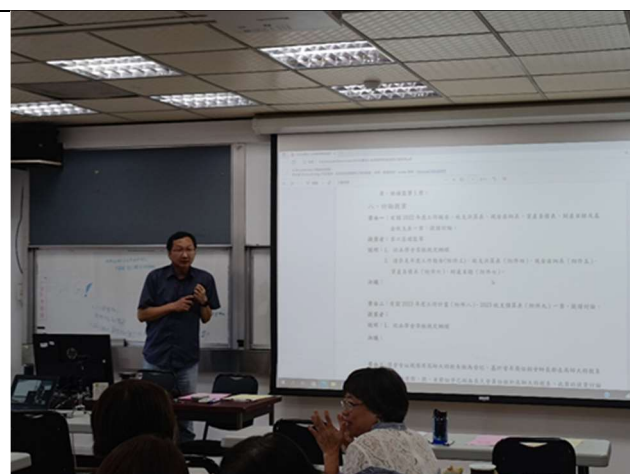
與會人員熱烈討論



與會人員熱烈討論



與會人員熱烈討論



會員大會



會員大會



主題演講 I ～孟令夫教授



主題演講 II ～李俊仁教授



實務分享～國教署鑑定中心謝秋樂主任



實務分享～新北市特教中心余詩怡老師



實務分享～臺北市特教中心莊雍純老師



實務分享～高雄市特教中心郝佳華老師

2023 台灣學障學會年會主題演講 I

側記人 曹祐榮

主題：孟令夫老師-寫字機制亞型與介入

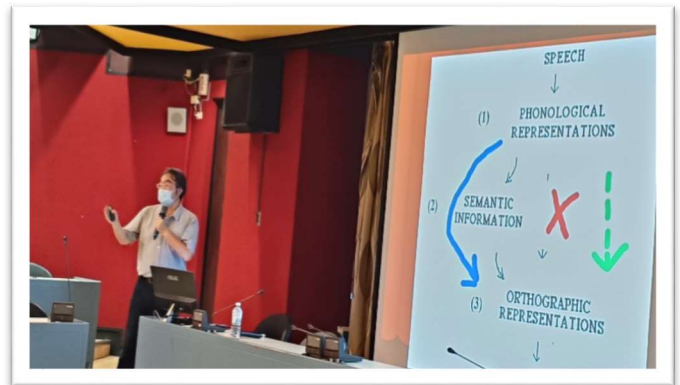
主講人：長庚大學職能治療學系 孟令夫教授

本場專題講座由孟令夫老師針對書寫困難（Dysgraphia）的主題進行寫字評估歷程與寫字介入策略的探討，從書寫的行為層次出發，深入討論字音、字形、字義三種不同認知處理歷程的書寫運作機制與多元介入策略，援引真實臨床個案的書寫樣本進行分析，並介紹不同書寫障礙的亞型和介入方向。

此外，孟老師也帶領與會者一同回顧文獻中的寫字介入方案和書寫評量與復健模式的考量，為書寫困難的評量與介入提供了完整的指引。

孟老師首先介紹五大類鑑定與診斷系統中對書寫困難或失寫症（Agraphia）的診斷分類與描述，接著透過不同寫字歷程的理論模型，指出書寫技能牽涉到多元運作的歷程與管道，包含視/聽覺系統、視/聽覺認知、字音、聲韻詞彙、語意、視知覺、動作計畫、運筆等向度，不同的運作環節上出現問題可能代表不同的書寫困難亞型，因此在介入的方向與策略上也需要有不同的考量。

接著，孟老師從聲韻（Phonological）、語義（Semantic）、組字系統（Orthographic）三大系統分別討論書寫的中樞運作歷程與介入方向。在聲韻系統部分，針對聲韻失寫症（Phonological Agraphia）的判讀，可透過假字（pseudowords）測試進行音—形規則對應的聲韻判斷，漢字部分則可透過注音符號進行測試，而在介入上則應掌握關鍵字、高頻字優先逐步進展至低頻字、使用字形訊息與階層式線索等方式協助個案提升書寫正確率。語意系統部分，語義失寫症（Semantic Agraphia）的判讀強調錯誤怪異的構句，介入上則需聚焦在語義區辨（semantic distinction）多元與大量的練習，可透過字圖配對、提供正確回饋訊息、提供聲韻線索、鼓勵自我校正等方式進行，致力為個案提供語義差異性的線索以增加區辨的成功率。組字系統的判斷上則重視對拚字規則與產出所遇到的困難，介入上可透過字義建立字形、以語音校正拼字錯誤、語音合併字義、替代編碼策略或書寫線索階層（written cueing



hierarchy)、視覺強化、電腦輔助科技介入等方式，強化字形的提取，並提醒大家由於字形的處理屬於長期記憶的運作，屬於較為複雜的內在歷程，且牽涉到與其他功能的交織影響，故而在選用介入策略時應優先思考中、上游的書寫機制運作情形，再考量下游介入策略的實施較為合宜，而單一介入策略不一定適合所有書寫障礙個案，因此在介入時也須避免只針對弱勢進行補救，透過個案本身書寫優勢代償弱勢亦是相當重要的介入原則。



最後，孟老師從評量與復健模式的角度，討論書寫困難在認知復健的思考，指出無論是矯治、誘發、學習外在代償、改變活動形式、環境調整、內在認知代償或生活習慣常規建立等不同的策略都是有效介入的方向，但也提醒大家仍須回到正確評估個案的整體發展以及策略有效性上來進行設計。孟老師還進一步分享了他的研究團隊在復興鄉的偏鄉

教學方案設計理念，共包含以下幾個要素：(一) 教學的頻率少，但每次都要有效果；(二) 同步使不同學童進步並建立勝任感；(三) 培養學童自我觀察與自我校正的能力；(四) 蒐集並理解個別學童的書寫運作機制，持續為偏鄉書寫困難的學童提供有效的教學介入支持。孟老師豐富的演講內容為與會的夥伴帶來了更多關於教學實務的啟發與討論，讓專題講座結束後現場依然維持著熱烈的討論與想法交流，一同為書寫困難的孩子持續努力！

現場提問與討論一：書寫介入與感覺統合成效

今天談論的書寫與介入和特殊教育的方向非常相近，案例的分享也非常地棒，讓我想到許多家長在談及書寫障礙的介入措施之中常常提到感覺統合的成效，但你今天的分享比較沒有談到關於感覺統合的介入方式，可否談談原因？另外，國外感覺統合相關的整合研究指出，只有提供個案知覺動作的訓練而沒有書寫的訓練，他的介入效果值低於 0.4 以下成效並不好，也很好奇相關專業團隊領域怎麼看待感覺統合的成效問題？

*孟令夫教授回覆與現場討論

關於寫字與感覺統合訓練的關係，文獻裡面也有談及非常多的議題，像是本體覺、知覺動作、動作計畫等涵蓋很多的技能。我今天聚焦在關於字詞書寫的處理層次和環節，比較沒有談及周邊議題，之後可以透過職能治療師的經驗提供分享。在專業實務上，感覺統合要使用在對的地方，強調的是介入訓練和職能功能的連結，例如知覺動作訓練後一定還要再回來評估功能表現是否進步，建議大家應該要融入到生活中實際功能的表現而不是分開來看。

現場提問與討論二：書寫教學介入議題

聽、說、讀、寫是一種整合性的能力，但是在目前的教學現場就觀察來說書寫部分常常是獨立出來教的，從您分享案例中的一些書寫樣本來討論，現場教學的老師如果有透過語音、部件結合偏旁意義教學或說明，或許可以降低案例中「暖」、「密」、「陣」等字的錯誤類型，並可透過結合學生的生活經驗進行說明教學，從而避免此書寫錯誤，邀請大家討論針對此問題的不同看法或教學介入方式。

*孟令夫教授回覆與現場討論

（一）普通班老師的教學：若可以透過既有的生字甲乙本（近端抄寫）結合孟老師分享的偏鄉教學介入作法，應可提升學習成效，但出版商目前並無設計相關教材，分享陳東輔老師的作法則是邀請資源班教師們在開學前進行共備，協力製作目標字書寫的學習單作為替代方式，是不錯的一個彈性做法。

（二）學生書寫作業的練習：在沒有參照字的情形下重複練習書寫，並依照孟老師分享的策略，寫一個字蓋一個字，並請個案進行自我檢核，以強制提取的方式進行書寫練習，看起來會有比較好的學習保留效果，也可以減少事後補救的時間與辛苦。其中值得注意的是，由於中文不是拼音文字，無法單靠聽覺進行書寫學習，所以聽覺校正與反覆練習很重要，讓學生自己遮住、書寫、檢核，透過自我增強的方式進行書寫的學習，在教學實務上能有不錯的成效。

（三）教學介入的時間與成本：目前遇到現場有許多書寫困難的個案，識字年齡當量與閱讀沒問題，但寫字非常有問題，不會寫字且只會畫字，沒有筆劃的概念，但是資源班教師教學時間有限，於是家長找到陳東輔老師，透過遠端輔助方式由媽媽在家直接教學與練習每天約三十分鐘，整個暑假介入過後發現成效非常顯著。這可以回應大家提出來的，在閱讀與書寫電子化的新世代是否還需要書寫教學的問題，就這個案例來看，如果每天半小時的練習能獲得顯著的進步，或許是一個值得投資的介入選項。

2023 台灣學障學會年會主題演講 II

側記人 卓曉園

主題：臺師大 DACC 與 PASSION

主講人：臺灣師範大學教育心理與輔導學系 李俊仁教授



第二場演講是由李俊仁老師介紹臺灣師範大學所研發的「中文閱讀能力適性診斷評量」

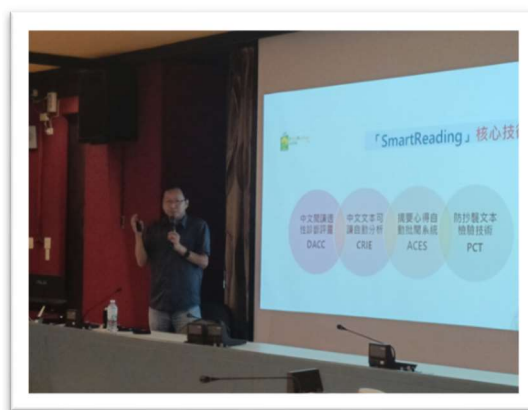
(Diagnostic Assessment of Chinese Competence，簡稱 DACC)，以及「PASSION」課程，「中文閱讀能力適性診斷評量」(DACC) 具備鑑定與診斷的功能，而「PASSION」課程則從教學督導的培訓到地方家長志工的教導有系統化的架構。中文閱讀適性

診斷評量 (DACC) 是「慧閱」(SmartReading)系統的核心技術之一，除了中文閱讀適性診斷評量 (DACC) 以外，還包含中文文本可讀性分析 (CRIE)、摘要心得自動批閱系統 (ACES)，以及防抄襲文本檢驗技術 (PCT)，今天主要的重點是中文閱讀適性診斷評量 (DACC) 的介紹。

中文閱讀適性診斷評量 (DACC) 是一套電腦化適性的中文閱讀能力測驗，其適性設計有別於傳統紙本測驗，每位受試者會因答題狀況不同而接受不同的測驗題目和題數，估算出個人的能力值，評量後產出個人的報告書。評量系統的研發是依據閱讀能力發展歷程理論為基礎，評量向度則是參酌國際重要閱讀能力評量 (PISA & PIRLS) 與美國國家教育進步評量 (NAEP)，包含字詞辨識、表層文意理解、文意統整、推論理解、分析評鑑五大向度，測驗時間約 35 分鐘即可完成，且受試者可立即得知測驗結果，並收到個人報告書。個人報告書中的檢測結果會呈現整體閱讀能力及分項測驗向度的年級當量，且測驗結果分數都可對照常模轉換為百分等級。

在學習障礙學生的族群中，多數學生在識字詞方面有困難，而「慧閱」(SmartReading)系統中的漢字詞系列即是針對識字詞的部分檢測，包含「漢字尺」、「漢詞匯」、「漢字翫」。「漢字尺」是中文識字量診斷評量，檢測學習者的中文識字能力；「漢詞匯」是中文識詞量

診斷評量，檢測學習者的詞彙辨識能力；「漢字翫」則是陪學習者一邊遊戲一邊識字。「漢字尺」適用的對象大約是 4-12 歲的兒童或剛開始學習中文的外語學習者，大約花 3 分鐘檢測約略 30 個國字，即可推估學習者在 3208 個中文字內的辨識狀況。在個人報表中會呈現測驗結果、識字量、能力估計、年級比例，以及推薦優先學習的字。「漢詞匯」是測量學習者的詞彙量，目前開發的是學前幼兒版（3-6 歲），運用試題反應理論及電腦適性化測驗技術，在 30 題內精確推估詞彙辨識能力值。在個人報表中會呈現測驗結果、詞彙能力、能力估計、學齡參照、同齡參照，以及百分等級。「漢字翫」則是設計用來遊戲式多元學識字，第一關以鏈接圖動畫協助學習者圖像記憶，標記學習字強化視覺重點；第二關以手寫筆順提供筆順操作，提供豐富多彩的視覺線索讓初學者跟寫，亦能關閉提示讓學習者自行練寫，順序、方向、長度皆可偵錯判斷，提供精準的練寫校正；第三關是律動漢字舞，以人體拼字舞蹈與漢字歌謠增加趣味性與互動性。



第二部分介紹的是臺灣師範大學「PASSION 扎根閱讀教材教法」，主要是用於偏鄉的補救教學。在 PASSION 教材教法中，著重學生對於閱讀的樂趣、獲得閱讀成就感與習得閱讀策略的正向循環，建構易於操作、有效學習的閱讀教學框架，運用多元高效的閱讀策略，以提升學生的閱讀能力。由於適用階段是以五至八年級，著重於閱讀理解的處理。此外，系統團隊研發有教學手冊，手冊中詳細說明教學的程序與步驟並搭配教學示範影片，俾利在培訓教學人力時可以依手冊操作和執行。

在策略中包含封面預測、書籍閱讀、整理文本脈絡、提問教學四大部分，下面就各部分逐一介紹：

一、封面預測：運用的是預測策略，連結學生的個體經驗，透過參與學習促進學習動機。培養學生依據現有的線索，有依據的發想。以鷹架式提問，培養學生結構化認識與資訊整理。

二、書籍閱讀：在此策略中包含個人靜讀、邊讀邊預測、分任務閱讀三種。個人靜讀適合短文，學生程度較佳，且可設定每次閱讀點；邊讀邊預測適合短文，轉折性較高的文本，讓學生熟練推論能力；分任務閱讀，適合長文，練習故事串講，練習聆聽與統整。

三、整理文本脈絡：以火車圖與六何法為例，火車圖可以結構化掌握文本脈絡，並透過關鍵字句、短語，完整地重述故事；六何法則主要用於擷取表層文意訊息，快速掌握文本中的重要資訊。

四、提問教學：學習單的題目均與中文閱讀適性診斷評量（DACC）五向度閱讀能力相扣合，另可依據提問策略地圖，設計需要強化的閱讀能力向度。

整體而言，PASSION 扎根閱讀教材可以配合診斷測驗結果設計適性閱讀的學習單，以及慧閱系統輔助推薦適讀的書單，所以有教師的教學，也有學生的自主學習活動，是頗為完整的教材教法系統。由於學生在九年級會參加國中教育會考，因此在系統中有一部分的设计與會考相關，建構題本的教學流程，讓學生熟悉會考的題型，也提供教師完整的教學策略。

最後回到在學障學生鑑定與教學的討論，「中文閱讀能力適性診斷評量」（DACC）很值得被討論，其一是這個評量是適性化測驗系統，其二則是可以提供多元化向度的指標，其三則是追蹤學生的成長斜率，了解學生的進步情形。李老師很期待各縣市的行政端能有這樣的一個系統，能讓學生用很短的時間檢測出學習的狀況，確認學生的進步情形。在資訊發達的年代，我們如何善用科技降低老師的負荷與降低學生無效學習的時間是很重要的課題。

現場提問與討論一：DACC 診斷評量系統的使用（楊淑蘭教授）

DACC 診斷評量系統已經開放使用了嗎？在鑑定中適合用來取代畢保德圖書詞彙測驗（PPVT）嗎？

* 李俊仁教授回覆與討論

DACC 診斷評量系統並非公開的免費使用系統，因此必須透過簽約付費的方式才能使用。畢保德圖書詞彙測驗（PPVT）的常模是很久以前建立的，導致現在個案的受測結果與測驗常模的對照後 PR 值都偏高，但那很可能是假性的，因此鑑定時在看待與解釋個案的測驗結果時必須非常謹慎。

現場提問與討論二：慧閱系統對自學的幫助（自學生家長）

自學生家長回饋慧閱系統對於自學的家庭幫助很大，因為自己的孩子自學了八年，透過慧閱系統可以了解自學的成果，並依系統所推薦的書單進行自學的規劃。在孩子回歸體制內學習時，透過系統也明確呈現孩子在閱讀與書寫的內在差異，成為當時孩子學障鑑定時有利的依據。

* 李俊仁教授回覆與討論

謝謝家長的分享，很高興知道慧閱系統也對自學生有所幫助。

現場提問與討論三：實務現場老師對學習困難學生的介入（特教老師）

自己在任教經驗中曾經有遇過廣篩時篩出二位學習能力很弱的學生，但識字沒有顯著的困難，似乎在短時間沒辦法精準的確認學生的困難是什麼？只能請原班老師持續的介入。如果學生 DACC 診斷評量中能較為精準地呈現學生的困難，那老師們可以做些什麼？

* 李俊仁教授回覆與討論

這是今天介紹 PASSION 扎根閱讀教材教法的原因，PASSION 扎根閱讀教材教法的系統中可以明確給予教師建議一學期的介入活動與相關的規劃，讓教師的教學介入更為明確和結構化。目前開發到五到八年級，還需要一些時間去逐步擴增。此外，永齡有發展一套系統化的補救教學教材、我的「大腦與學習實驗室」網站中有一套基本字帶字的補救教學教材或是曾世杰老師也有發展相關的教材，都可以提供參考。在現場實務中比較困難的可能是老師們會被課本和進度限制，如何跳脫課本進度讓新的系統可以在實務中運作是蠻大的挑戰。

現場提問討論四：營造對學障生友善的寫字經驗（洪麗瑜教授）

很高興大家在這邊一起發聲，有醫師、教授、老師和家長，家長也是重要的一環，很多現場的特教老師或普通班老師面臨的問題是和家長的溝通。在現場可以看見很多個案，尤其是寫字問題的個案，需要留意有沒有情緒的問題。曾經看過有一位個案精細動作都沒問題，但只能用手機打出字後抄寫，個案只要需要自發性書寫就肌肉僵硬，回推到個案小時候寫錯字時，就一直不斷被擦掉，因此就害怕寫字。另一位拒絕寫字的個案，只要一寫字就生氣，因為在學習寫字的時候，爸爸拿著棍子在後面督促。由此可知有些個案的寫字困難與一開始學習寫字的情境連結而拒絕寫字，有些自學或拒學的個案在小學低年級寫字的經驗也是不愉快的。我期待未來能有一個整合性的網站提供特教老師、普教老師和家長正確的資訊，讓老師和家長知道有些錯誤的處遇是會傷害孩子的，例如寫錯字罰寫十遍是沒有意義的。

在學障學會曾經提出一些有效的策略是希望能營造對孩子友善的學習環境，提供孩子成功的學習經驗，如同上一場孟教授所說的「勝任感」，不要讓孩子陷在長期的失敗。也謝謝俊仁老師介紹師大的這些系統資訊，也鼓勵縣市可以跟師大合作。日後我們可以考慮學會把這些資源統整，讓這些資源的取得普及化，特教老師、普教老師和家長都可以從中獲益，各縣市也可以適度調整為自己的模式。我特別想提醒低年級的階段是很重要的，個案很容易在低年級的時期因為普通班老師或家長不適當的要求而創造創傷的經驗。

2023 台灣學障學會年會實務分享

側記人 卓曉園

主題：鑑定與心評制度分享

主講人：教育部國前署高級中等學校身心障礙學生鑑定中心 謝秋樂主任

新北市特教資源中心 余詩怡老師

臺北市西區特教資源中心 莊雍純老師

高雄市特教資源中心 郝佳華老師

心評與鑑定是特教老師的工作重點之一，也是長期在學界與實務界關注度很高的話題。年會下午邀請教育部國民及學前教育署（以下簡稱國前署）高級中等學校身心障礙學生鑑定中心的謝秋樂主任、臺北市特教資源中心的莊雍純老師、新北市特教資源中心的余詩怡老師，以及高雄市特教資源中心的郝佳華老師來分享在國前署所屬高級中等學校、臺北市、新北市及高雄市的心評與鑑定制度。

教育部國前署高級中等學校身心障礙學生鑑定中心 謝秋樂主任

首先是謝秋樂主任介紹國前署高級中等學校身心障礙學生的鑑定制度，國前署所屬的高級中等學校涵括範圍非常廣大，鑑定中心設置在國立彰化特殊學校（總召學校），宜蘭、臺北、新竹、苗栗、南投、彰化、雲林、嘉義、臺南、屏東、花蓮、臺東、澎湖、金門等區域再設置分區學校，提報學校包含 224 所學校，另有 25 所學校是委託直轄市政府代為鑑定。



在鑑定作業的期程是上下學期各一次，跨教育階段鑑定的學生統一於下學期的期程提報。學校端提報時須經校內的特教推行委員會審議，再送件至分區委員會初審，再至鑑輔小組複審，若家長對於初步的鑑定結果有疑義可以提出申復。最後會再提送到教育部的鑑輔會進行審議，確認每位學生最終的鑑定結果，若家長在這個階段對鑑定結果有疑義，可依法提出申訴，教育部的鑑輔會就會進行後續的申訴流程。

以學習障礙而言，自 107 學年度至 111 學年度第 1 梯次提報通過率大約 38-53%，第 2 梯次提報通過率則大約 78-90%。部分國中小取得學障身分的學生在安置高級中等學校後，因為學科領域的需求減少，在技職領域表現也相當亮眼，因而決定主動放棄特教身分。

在心評培訓分為校級與區級二個層級，心評培訓資格不限於特教老師，編制內合格特教班或資源班之相關任課教師(需特教、輔導、心理、教育等相關系所畢業)，以及現職合格輔導、心理或相關專業人員只要有意願也可以參加心評培訓。希望藉由培訓資格的放寬與彈性，能讓更多專業人員參與鑑定工作。校級心評人員的任務以校內的學生蒐集資料與撰寫心評報告為主，區級人員的任務則會協助檢視校級心評人員報告內容的正確性，以及分區鑑輔會的初步研判。



高級中等學校的鑑定實施十年有成，在具體成效部分：(一) 簡化鑑定程序，減輕學校壓力：特教學校簡化鑑定程序，高中階段原則上只鑑定一次；(二) 簡化評估項目，減輕心評壓力：舊個案參考前一階段施測結果且僅施測部分測驗，新個案則嚴格把關，尤其是無相關鑑定史；(三) 疑似生提供教學及輔導服務：學校應為疑似生訂定服務計畫，並依其需求提供教學及輔導資源；(四) 規劃部分類別未來跨教育階段鑑定採換證：針對發展性障礙與感官障礙，未來規劃跨教育階段採換證作業。在心評培訓的部分，具體成效則有參訓資格彈性、符合資格之教師自由參加、校校有心評、定期回訓增能，以及教師縣市介聘至國前署所屬學校可依規定進行心評資格換證。

而在實施困境的部分，謝秋樂主任則提出：(一) 工具、人力、費用的不足：學障評量工具的不足及對學障亞型的研判較缺乏客觀的評量依據、私校特教師資短缺及不同班型間的心評人力不能相互支援、心評費用偏低影響教師參與意願；(二) 學障研判之落差：包含各縣市對於學障亞型未能統一、各區研判標準差異、在學習成就的認定有主觀差異、學障與 ADHD 是排他或共病關係也有不同的看法；(三) 學障學生放棄身分的人數多：有些學生是因升學到適性的學生而無明顯特殊需求決定放棄，但有些學生透過適性安置或免試入學的管道升學後，在高一的跨教育階段鑑定就立即放棄，是否真的無特教需求值得再觀察與討論。此外，有些家長認為特教身分是保護傘，未來高三也有不一樣的升學管道，因此一味的堅持要學生取得特教身分，這也是在溝通上比較辛苦的地方。

新北市特教資源中心余詩怡老師

接續是由新北市特教資源中心的余詩怡老師分享新北市的鑑輔會運作狀況。新北市於 111 學年度國教學習障礙佔全部學生的比例是 1.6%，佔全體特教生的比例是 36%。學習障礙學生近五年的人數成長很快，一部分原因也可能是因為增班及增設特教老師，因此較能敏銳地發現學習障礙學生，另一部分原因也可能是新北近年在學習障礙鑑定的部分盡可能訂定具體明確的操作型定義，讓實務現場能更清楚如何執行鑑定工作。



在鑑定工作中最重要的基本理念是學生的需求能被清楚的發現，而鑑定後更重要的是讓普特老師都能了解學生的需求，每位學生的個別差異和需求都應該被調整，也不應因為不具備特教身分就不被提供資源與服務。融合教育是學校的一環，包括發現、鑑定、教育與相關服務提供都是學校整體的任務，而鑑定應由長期接觸孩子的人共同做決定，看待個案時預防重於等待失敗。

由於新北市的鑑定個案量很大，因此重新鑑定的部分原則是隨著轉銜的作業一併處理，以審查 IEP 或發展既定的指標確認個案有沒有整體重新評估的需求，若無整體重新評估的需求則以較為簡化的方式進行。提報鑑定時會請學校先落實校內的轉介輔導，蒐集足夠的資料再提報鑑定，避免無謂的反覆鑑定。

新北市的國中校校有特教老師，國小設班比率也相當高，只有部分偏鄉小校沒有駐校式的特教教師，但都在巡迴老師的責任區，因此心評工作的落實與推動較順利。在高級中等學校階段，尤其是私立學校的特教師資不足，無法在學校落實心評工作是長久以來較大的問題。在師資結構部分，整體師資大約有七成是正式老師，三成是代理老師，原則上每校都至少會有一位老師具備專業能力可以評估校內的學生。以學習障礙為例，在評估時容易混雜其他因素以及必須執行轉介前介入，觀察學生實際的學習反應，這樣的歷程交由校內老師比較適合。個案在提報至鑑輔會時，須先由校內的評估會議確認送件的個案是具特教需求的，再送到市府的鑑輔會審查。在辦理時主要依據《新北市特殊教育學生鑑定安置及就學輔導辦法》，在重要原則的落實包含結合學校輔導與補救教學機制、重視校內評估會議的功能，主要評估者是校內時心評老師。此外，疑似生可以得到特殊教育及輔導資源，包含資源班或各類巡迴輔導、專業服務、學習環境調整、校內評量方式調整……。一年有四個提報梯次，學習

障礙類在教授指導下發展《學習障礙鑑定及亞型研判補充說明》，提供研判原則、亞型分類以及各亞型研判原則的說明，也會在鑑定時給予教學輔導建議。

關於心評人員培訓與派案部分，在新北市具特教教師資格者人人是心評，落實鑑定評量與教學、服務一體，結合 IEP 檢視安置與服務的適切。大多數學校都有設班並設置特教合格教師，心評派案主要是由校內老師進行，有心評超量、未設班或無魏氏智力測驗施測資格教師之學校才會由鑑輔會依輪序表協調派案。目前統計至 111 學年度，大約六成都已經是認證過的合格心評教師，109 至 111 學年度近七成接案心評教師之接案量在 4 人以內，國小階段的老師則會偏多。從去年國教署的指導原則公布後，新北市也進一步擬定有關心評人員的培訓與獎勵計畫，因應不同分級的心評人員設計不同的課程，未來也希望各縣市在鑑定和心評培訓的標準盡可能一致，縣市間相互採認也會較為容易。心評課程的設計以實作為主並搭配師徒制，除了認證的課程以外，也著重在職進修的課程，在溝通、輔具、注意力、歷程書寫、語文等方面進行專業評估的增能。

臺北市西區特教資源中心 莊雍純老師

臺北市的特教資源中心分為七個，莊雍純老師主要是在西區特教資源中心服務，是負責國小階段，今天分享的內容也是以臺北市國小階段為主。從鑑定總個案來看自 107 年至 111 年是逐年攀升的，到 111 年已達 2257 位，其中確認生人數 1530 人，疑似生人數 631 人，非特生 96 人。從 108 至

111 學年度的鑑定個案來源分析，新轉介人數比例約 43-52%，疑似生復評約 39-46%，重新評估約 6-14%。重評的個案中以學習障礙為多數，因為較需要長期觀察，也須考量學生適應與學校介入的狀況。以各障別之學生人數百分比，學障約佔總特生 22-27%，是所有類別的學生數次多，且有逐年微增加的趨勢。

在心評部分 111 學年度臺北市國小階段正式老師合格教師比 94%，每所公立小學均設有資源班，每位具合格特教教師證的資源班教師均為心評教師，評量的學生均為校內學生。111 學年度每位心評教師平均施測之在校生鑑定個案數約為 4 個，包含 112 學年度入學國小之新生鑑定個案數則約為 5 個。心評教師分為初階教師、進階教師、諮詢教師三個級別，初階教師資格是無論正式或代理的資源班教師均須取得，參加初階教師研習以了解臺北市的鑑定表格和使用工具；進階教師資格是正式教師且擔任資源班教師二年以上，參加進階研習並實際



學年度	類別	人數
108	確認生人數	81
	疑似生人數	14
	非特生	1
109	確認生人數	145
	疑似生人數	13
	非特生	3
110	確認生人數	271
	疑似生人數	22
	非特生	12
111	確認生人數	1530
	疑似生人數	19
	非特生	4

協助初階教師蒐集資料和討論個案；諮詢教師是正式教師且擔任進階教師二年以上，每年回流受訓 6-9 小時，協助審查鑑定評量及初步研判資料。在心評派案的部分，初階心評教師施測的是校內個案，由校內教師自行協調分案。進階教師由中心統一派案，每位教師至多 5 案，明訂二個週三下午給予公假與初階教師進行討論。諮詢教師也是由中心統一派案，每位教師至多 30 案，由中心在鑑定時程的區間內給予 4 至 6 個半天的公假進行審查工作。在鑑定程序上分為初審會議和複審會議，初審會議的進行方式是諮詢教師與教授在特教中心進行書審，複審會議則是由心評教師或心評教師與家長一同進入複審會議與鑑輔委員討論。

臺北國小教育階段學習障礙的研判原則為：（一）智力正常標準為魏氏智力測驗 IQ85，可參考全量表智商、語文理解、視覺空間、流體推理，及其信賴區間 95% 之智力表現；

（二）鑑定結果若為疑似生，國小一至三年級疑似生年限為二年，國小四五年級疑似生年限為一年；（三）正式生鑑定證明年限的判定原則是國小低年級可到國小四年級，國小中年級以上可到國中七年級。此外，學習障礙的亞型研判則有讀寫障礙、閱讀理解障礙、口語障礙、書寫障礙、數學障礙、發展性動作協調障礙以及注意力缺陷。最後，莊雍純老師以「特教評估的確不是容易的事，但是對於學生的教育需求了解，是需要透過精細、科學性的收集及分析」作結。

高雄市特教資源中心 郝佳華老師

郝佳華老師擔任的是高雄市特教資源中心國教階段的承辦人，分享近五年高雄市國教階段的鑑定狀況。高雄市國教階段的個案提報量大約 4000 多人，107-111 學年度的學習障礙學生總人數介於 2148 至 2188 之間，新個案大約 821-1015 人，重新評估 295-562 人，跨教育轉銜安置 848-975 人，這五年間人數大致穩定。以近五年學習障礙學生鑑定通過率而言，國小是

77-85%，國中大約 69-78%，111 學年度國小為 85%，國中為 75%，國教階段整體為 82%。以 111 學年度各類身心障礙學生的人數比例，學習障礙最高，智能障礙居第二位，自閉症為第三位，其餘類別的佔比相對少。以六都 110 學年度的數據來看，高雄市在身心障礙學生的鑑定率大約 4.43%，與六都整體的鑑定率 4.04% 相當接近。



在心評制度的部分，全市國中小的特教心評人員的合格率是 82.4%，以國小的心評人數是最多的，高中職的老師人數較少，相對心評合格率也較低，因此有時候國中小的心評人員需要支援高中職階段。整體而言，每位心評人員的平均派案量大約 6.6-6.7 案。心評培訓資格納入代理教師，分為基礎級、學校級、中心級三個級別，培訓時數分別為 36、24、36 小時，級別愈高的培訓內容愈以個案的討論與研判為主。

高雄市的鑑定期程是上學期有三次例行性的送件期程，下學期則沒有期程。在鑑定提報時，學情障類必須先經過轉介前介入後提送校內特推會審議，再提報到鑑輔會。高雄市採鑑定安置網系統線上送件，資料已全部電子化。在鑑定流程分為初審和複審，初審是由初評老師收件，再由初評老師與教授先討初步的決議結果，如家長有疑義再進到複審大會，複審大會的委員會有該類專長的教授、醫師、家長團體等代表進行研議。（註：高雄市 112 學年度初審會議的模式已做調整。）

在進行學障類個案研判時，會以鑑定安置系統上個案的研判歷程和資料綜合考量，而不是以單次的智力測驗決定。原則上智力測驗分數（含信賴區間）低於 70，會加測適應行為量表，釐清個案是否為臨界智能障礙。個案的內在顯著差異是以個案的發展、鑑定、教育歷程及蒐集到的測驗與質性資料綜合研判，不會因單一的原則或標準作排除。

郝佳華老師補充說明高雄市沒有研判疑似生資格，以及在重評時間的決策會考量學校端收集資料的時間、學生接受特教服務的完整性和減輕現場老師的心評工作量，若障礙情況改變有限或障礙明確者則至跨教育階段再進行重新評估。鑑輔會決定個案需於一年或二年重評的原因大致有：（一）可能有共病，然未進行介入或評估，但有明顯的特教需求者；（二）個案為低年級，障礙情況尚未穩定；（三）提報障礙類別可能會有改變，例如語障—學障、自閉症等；（四）轉安置到集中式特教班者，特別是低年級個案。

綜合討論一：語障與學障的研判（楊淑蘭教授）

一、臺北市有明確提到學障亞型中包含口語型學障，請問臺北市在口語障礙的部分是如何進行鑑定，運用什麼樣的工具？（楊淑蘭教授）

*臺北市莊雍純老師回覆

臺北市有學障亞型口語型也有語言障礙類的研判，語言障礙類的部分是由聽障資源中心負責。口語型學障大多是個案在低年級的時候觀察到口語表達困難，但沒有特別有生理狀況，就會懷疑有口語型學障的可能，而這些個案到中高年級很可能就會轉為理解型，在研判上會看個案的識字測驗與閱讀理解測驗是否呈現顯著困難。目前口語型學障實施的測驗修訂

學齡兒童語言障礙評量表是否在 PR 5 以下，再輔以非正式評量，例如描述學生平常表現和收集語料，以及與人互動的情形。

二、如果個案沒有識字、書寫、數學的問題，純粹是口語的困難，為什麼是研判為學障而不是語障？（楊淑蘭教授）

*洪儷瑜教授回應

在鑑定研判的時候應該是從需求去看，而不是單一類別去思考，例如學障不應該因為智力低就說個案不符合，沒有特教資格，還是回歸到需求的層面去思考。有些低年級的個案會出現口語困難，但因為還在解碼（decoding）的階段，我會建議學校在個案在跟同學、老師、媽媽互動時錄音，中年級以下的口語表達困難就傾向給語障而不是學障。我們可以發現低年級有口語表達問題的個案，中年級以後很少沒有理解的問題，因此在中高年級或國中要研判類別時，大部分個案的主要需求是學習而不是語言時就會研判為學障，若個案是純粹構音的問題才會研判為語障。這是從需求層面來思考，如果學生的需求是跟學障比較接近的，在研判時還是會以學障為主。

*楊淑蘭教授補充說明

語障和學障的重疊性高是各國普遍性的問題，也希望在鑑定標準修訂時能依學術發現作調整。因為語言障礙的評估工具（例如：修訂學齡兒童語言障礙評量表）都已經是很久的工具，常模也是很久以前的，因此在運用上必須非常注意。

*李俊仁教授補充說明

臺灣語障學生的人數比例的確偏低，可能因為在智力測驗施測時有些個案因為口語表達的限制，因此被歸類到智力發展障礙。另一個部分誠如剛剛洪老師所談，大多數語障的個案的需求較偏向學習，研判為學障對於學校來說比較知道如何提供特教資源與服務。

綜合討論二：對學障亞型的思考(洪儷瑜老師)

很鼓勵各縣市可以進行資料的分析，從資料分析中就可以看見制度的問題和改進的方向，有目標性地邀請相關的專家學者對老師們進行增能，因為老師們對亞型有更多的知能，在鑑定和教學工作就會更清楚。此外，部分縣市目前的亞型採 DSM 的概念侷限在讀寫算，而在臺北市與新北市則有單押 ADD 或 DCD，這也提醒我們去思考，如果在教育鑑定的標準是跟醫療一樣，ADD 和 DCD 有特教需求的孩子要去哪裡。

綜合討論三：對學障亞型的思考(洪儷瑜教授)

低年級的個案如果小時候已經確定是發展遲緩，早療的歷程也很清楚，就直接介入不要再給疑似生的身分。因為及早介入比較重要，而不是因為低年級就不評估，讓孩子等待失敗。英國的融合教育也是強調及早介入。在臺灣的早期療育做得很好，但然後我們有太多學生都是在小一、小二進到普通班後，因為特教資源和服務給的不夠導致學生學習創傷，最後開始拒學，慢慢的離開學校。希望未來我們的詮釋定義的時候，是能依學生的主要需求去研判，而不是關注在怎麼區分類別。

綜合討論四：數位化鑑定資料庫的意義(李俊仁教授)

高雄市、臺北市都已經建立數位化鑑定送件的系統，新北市也在建置中，很建議各縣市能建置數位化的資料庫，在定期進行數據統計分析時能看到制度優點與問題，能明確知道往哪個目標調整和改進。在進行個案研判時，數位化的鑑定資料庫能在個別個案上看到完整的教育脈絡。以今天的分享而言，雖然各縣市的心評制度不盡相同，整體看起來派案量都還在合理的範圍，這樣的數據分析是很有意義的。

★ 2023 台灣學障學會 POP 活動實況照片 ★



理事長致詞



中文閱讀困難兒童的音樂節奏感與訓練～江俊漢教授



學習障礙者的口語能力表現～邱怡婷教授



會員熱烈討論與回饋



大合照～期待明年再相見

POP 主題演講側記 I

側記人 卓曉園

主題：中文閱讀困難兒童的音樂節奏感與訓練

主講人：嘉義大學特殊教育學系 江俊漢教授

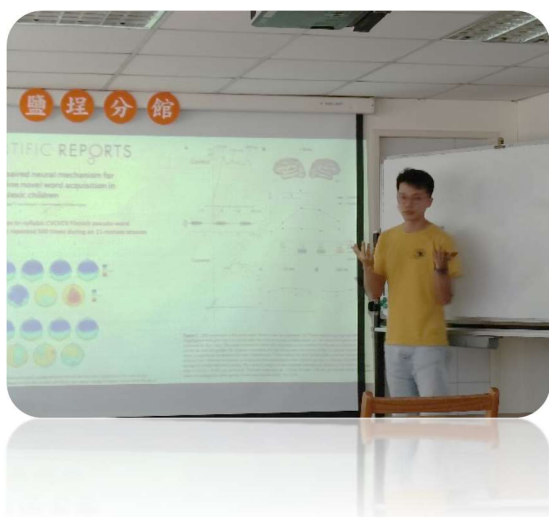
江俊漢老師今天分享的主題是從核心缺陷——聲韻到音樂，再從音樂訓練探討識字效果研究脈絡。江俊漢老師從大學到博士都在特教領域，在國立臺灣師範大學特殊教育博士班進修期間至芬蘭 University of Jyväskylä 大學心理系與大腦研究中心進行跨領域的研究，當時江俊漢老師在國小任教，對於認知心理或者是神經科學領域有濃厚的興趣，在因緣際會下與王曉嵐老師開始相關的實驗與研究，從教室走到實驗室。



江俊漢老師分享的第一個實驗是學習新詞的芬蘭研究，研究對象有二組兒童，一組是讀寫障礙（dyslexia）兒童，另一組則是一般發展正常兒童作為控制組，讓二群兒童重複聽芬蘭語中三個音節的新詞（符合組字規則的假字）。研究者把聽了 540 次新詞的兒童腦磁（power）變化分成四個區段（section），分別是聽了 135 次、270 次、400 次與 540 次。從腦磁圖中可以發現二組兒童在開始聽 135 次新詞的時候，二組的大腦並沒有明顯的差異，但到 270 次之後，控制組兒童的腦磁變化就有明顯的差異，到最後又回到接近第一次腦磁測量時的狀態，很明顯的有經歷一個習詞內化的歷程。然而，讀寫障礙兒童的腦磁圖在四個區段的變化歷程則沒有明顯出現像控制組的變化。轉化到教學現場，老師重複的講對於一般兒童而言可能是自然而然習得新詞的方式，但對讀寫障礙學生，重複的聽可能就不是理想的習得歷程，必須尋求其他的學習方式。這也引起江俊漢老師的好奇，對於讀寫障礙兒童而言是否有更佳的介入方式。

接續，江俊漢老師分享三篇芬蘭相關的研究。第一篇是 Pavvo 教授的研究找了二組 6 個月大的嬰兒，一組為有閱讀障礙家族史的嬰兒（高危險組），另一組則為無閱讀障礙家族史的

嬰兒（控制組），讓二組嬰兒聽芬蘭語中不同音長的標準音和差異音，進行聽知覺腦波的偵測。研究發現，兩組嬰兒對標準音的反應相似，但控制組的嬰兒在聽到差異音時腦波變化的幅度較大，與高危險組嬰兒達顯著差異。因此，我們從六個月大的嬰兒就可以發現在一般嬰兒與高危險組嬰兒大寶對於對音長的敏感度就存在差異性，可見大腦有可能在早期就已經建立好對處理語音的機制。第二篇是在芬蘭有一篇長達約二十多年的追蹤研究（研究參與者從6個月至23歲），研究發現接收性與表達性的詞彙、聲韻覺識、字母知識及快速念名等四個因素是預測日後閱讀發展的核心因素。第三篇研究則提到6個月大的嬰兒對語音的腦波反應與其5.5歲的快速念名速度，與他們14歲時的閱讀速度有顯著關聯。由上述的三篇研究都可以發現聲韻的核心缺陷是很早期就可以被偵測出的指標，與往後閱讀的發展有很大的關係。回到中文系統，中文的聲韻其獨特性（例如聲調），李佳穎老師的研究偵測閱讀障礙兒童與閱讀發展正常兒童在一、三聲與二、三聲的腦波變化，發現閱讀障礙兒童對於聲調較不敏感。



從芬蘭語和中文的研究中我們都可以發現閱讀障礙兒童在聲韻方面核心的缺陷，江俊漢老師進一步去探究是否在聽知覺的歷程中存在有更普遍、更基礎且跨語系的因素會影響閱讀表現。在與王曉嵐老師合作的一個研究中發現閱讀障礙兒童對於不同頻率調幅的聲音刺激（而非語音）與一般兒童所測得的腦波表現有顯著差異，顯示閱讀障礙兒童的聽知覺處理在比語音更基礎的聲音刺激就存在差異。另一篇 Victoria 與 Usha 的研究則探討聲音的振幅，以一個簡單的語句作測試，從語句分析中發現一個語句中重音（stress）、音節（syllable）和（subbeat）為單位包含不一樣的聲音振幅。換言之，在語言中也含有不同輕重音律和節奏的訊息，與音樂有相似之處，因此大腦在對於語言跟音樂亦有相似的網絡進行處理。

因此接下來就到對音樂探討的研究。第一份研究是針對1歲以內的新生兒作實驗，讓新生兒在睡眠時聽一般常聽的音樂節奏、遺漏掉輕音、遺漏掉重音等不同刺激的音樂節奏，結果發現嬰兒的腦波變化證實即使是在睡眠狀態仍然可以偵測得到重音的遺漏，這是一種基礎的聽知覺處理能力。另一篇研究則是以類似的方式以經過音樂訓練與未經音樂訓練的研究參與者進行測試，發現重音偵測的能力在兩群參與者是沒有顯著差異的。從以上二個研究可以歸納出一個重要的研究發現：重音偵測的能力是與生俱來的，不需要經過刻意的練習或訓

練。在 2021 年有一篇研究以 4 歲閱讀高風險（閱讀障礙家族史）兒童與無閱讀高風險兒童為對象進行節奏區辨（rhythm discrimination）與節奏同步（metronome tapping）的實驗，研究結果發現二組兒童在節奏區辨具有顯著差異，在節奏同步無顯著差異，但在節奏同步的變異（標準差）具顯著差異。值得注意的是這個研究的節奏區辨與節奏同步使用的是 2Hz，此頻率是為人類語言中的一個重要結構周期，嬰兒大腦可能在語言發展過程中對 2Hz 頻率同步，2 Hz 的時間振幅調頻也位於重音腳、音節、起始韻律單位和音素的韻律層次的頂點。

江俊漢老師自己的博士論文就是以識字困難兒童與一般兒童分組分析聲韻覺識與音樂節奏上的差異，二組兒童在音樂聽覺記憶並未有顯著差異，但在節奏知覺、節奏區辨、和弦區辨與旋律區辨方面都有顯著差異，而音樂知覺與聲韻覺識的成分之間也具有相關性。比較特別的是在之前的研究中大多提到的是 2Hz，但就江俊漢老師自己在中文的研究找到的是 1.5Hz 的節奏同步表現可以顯著預測中文識字的表現，由此可以得知中文的兒童聽知覺處理歷程中也存在節奏感知的能力。江俊漢老師另一篇研究是對閱讀障礙兒童與一般兒童播放節奏為主（沒有弦律）的音樂，音樂中有時候會遺漏弱拍或重拍，後續作二組兒童事件相關磁場（ERF）的分析，研究發現在 P300 腦磁相關成份存在明顯的差異性。早期很多文獻認為 P300 可能是跟注意力比較相關的腦波，但後續也有一些文獻為 P300 是跟高階的認知能力有關。上述二份研究都可顯現出閱讀障礙的兒童在音樂處理上與一般兒童有明顯差異，於是讓江俊漢老師從介入的角度思考，想了解是否可以藉由提升閱讀障礙兒童在音樂的表現，間接或近端地提升他們的聲韻，甚至遠端地提升識字或閱讀的表現。

在國外學者 Patel 針對成人進行音樂訓練的相關研究，Patel 的理論認為大腦聽覺腦幹誘發的振幅實際上與外界刺激的振幅是同步的，在不同音高、音色都有類似的結果。再以有經過音樂訓練和未經過音樂訓練為對象測試聆聽「ㄇ一∨」（與「米」同音）這個聲音刺激，結果發現經過音樂訓練組的參與者在聽覺誘發腦幹反應（腦波反應圖形）就比較接近「ㄇ一∨」的頻率，但未經過音樂訓練的參與者則同步反應較差。而未經過音樂訓練的這群參與者在經過研究的音樂訓練之後再測試，就發現這次的腦波反應圖形比較接近「ㄇ一∨」的頻率音高變化。這個實驗證實了音樂訓練讓大腦對語音的同步或敏感度可以提升，是提升基礎聽知覺處理能力的管道之一。

學者 Nina Kraus 等人在 2014 年針對兒童了解單純進行音樂訓練是否能提升語言／語音能力的研究。以 44 位有學習與社會高危險因子的兒童（約 6.5 歲到 9 歲）隨機分派至 A 與 B 兩組，探討音樂方案介入是否能增加語音誘發腦幹神經的反應（speech-evoked auditory brainstem response），音樂方案的介入內容包含每週二小時的音樂訓練，其內容有音高

(pitch) 與節奏 (rhythm) 的辨識、樂器表演、認識音符，還有基礎的直笛演奏。研究參與者分為二組，A 組兒童在第一年沒有進行音樂介入，僅第二年進行音樂介入，B 組則兩年都進行音樂方案的介入。研究結果發現，A 與 B 組在介入前的腦幹跨階段時頻分析 (time-frequency cross-phaseogram approach) 並沒有統計上的差異，但再介入二年後 B 組在時頻反應上，對於語音刺激出現後 15-45 毫秒之間，其時頻反應逐年顯著地增強，而 A 組在音樂介入的時頻反應前後強度並未達顯著差異，最後兩組在兩年後的腦幹神經時頻強度有些微趨勢差異上的不同，顯示音樂訓練確實能提升腦幹神經對於語音反應的敏感度。由上述研究證實在長期的音樂訓練下確實可以改變大腦處理聽知覺上的神經生理變化，尤其對於語音音節的時頻反應敏感度上有明顯的改善。

那中小學的音樂課是否能達到上述所謂音樂訓練的效果呢？Nina Kraus 的團隊也有同樣的好奇，因此在 2014 年的研究是針對 19 位在經濟上有高危險因子的兒童（7 歲 9 個月到 10 歲 2 個月）進行同樣的音樂訓練 (harmony project)，A 組接受樂器訓練與音樂賞析課程（主動式的學習產出），B 組僅接受音樂賞析（被動式的學習聆聽），課程進行每週二小時。一年後兩組兒童對於語音在腦幹聽覺反應上有差異，A 組接受樂器訓練的兒童，其腦幹神經對於語音的反應時間顯著的提前，表示音樂訓練可以驅使並加快腦神經對於聽知覺的反應。而 B 組參與音樂賞析的學習課程，則無法改變腦神經的反應機制。由此可知，音樂訓練仍須包含主動學習與產出的部分，單純接收或欣賞音樂的效果則有限。另一個研究是以 19 位 6-7 歲弱讀者 (poor reader) 的英國兒童，分成兩組，其中 10 位是音樂介入組，另外 9 位是使用 GraphoGame Rime 電腦化聲韻遊戲做為介入。介入訓練在兩個月內總共有 19 節課，每節課約 25 分鐘，音樂介入的內容包含有偕韻訓練 (rhythmic entrainment)、區辨拍速 (differentiating between two tempo)、區辨節奏 (differentiating between two rhythmic sequence)、唱出節奏 (Singing a Rhythmic Sequence)、吟唱拍手遊戲 (Chanting and Playing Hand Clap Games)、詩歌 (Poetry) 等一系列的課程，在研究的前測中兩組的認知與語言相關測驗是沒有顯著差異的，在研究後測的結果發現音樂訓練組的兒童在真字與非字測驗、異韻測驗、拼字測驗與刪音素測驗前後測有產生較大的效果量，GraphoGame 組在真字與非字測驗、拼字測驗與刪音素測驗前後測也產生較大的效果量，二組在前後測上皆有顯著個進步。但若以關注基礎的聽知覺相關能力的表現為主，音樂訓練組的兒童在這方面有相較於 GraphoGame Rime 電腦化聲韻遊戲組有較高的效果量。此外，兒童在介入前後的偕韻表現（跟著節拍打節奏）與閱讀前後測表現分別有高度的相關，顯示以節奏為基礎的音樂訓練，從非語言的節奏韻律到語言中的韻律節奏的訓練過程對於聲韻與閱讀能力皆有正向的效果。

回到中文的場域，江俊漢老師想了解音樂節奏的訓練是否能提升兒童聲音或識字的表現。採用單一受試法進行 4 位兒童（其中 1 位為控制組作為對照）的音樂節奏訓練，每週進行 2 至 3 次的訓練，每次訓練時間為 20 分鐘。訓練方式是以 app 進行節奏訓練，受試者自己進行音樂節奏遊戲活動，研究者則在一旁觀察與協助，每次活動完會進行聽知覺節奏的測驗。三位接受音樂節奏訓練的受試者，全部節奏知覺表現於短期時間內皆有立即提升的效果，介入後兩個月再測量，三位受試者其節奏知覺仍維持在正確率 70% 以上。控制組節奏知覺表現在基線期與維持期皆沒有明顯變化。在聲韻與識字前後測表現上，有三項發現：



（一）聲韻篩選測驗、去音首、假音認讀的前後測平均相差接近 15 個百分點；（二）在注音符號方面與假音流暢度平均後測也是上升，皆有二位受試者的後測為提升的情形；（三）識字表現的平均後測上升 5 個字數，其中有二位受試者的識字表現是提升的，一位的識字表現是下降的。從這個研究也同樣證實了節奏的訓練與學習可以提升聲韻的能力表現。

江俊漢老師進一步分享義大利的研究，將電腦化的節奏訓練融入字音、片語教學，讓受

試者以字或詞結合節奏重複練習，研究結果發現受試者念讀的在正確性與流暢性都有提升。2021 年王曉嵐老師的研究計畫用類似的概念，以繪本為媒材將節奏或音律表現融入在幼兒的詩歌朗讀，利用聲音的長短、高低、強弱、大小變化呈現語音的差異，並結合視覺圖畫引發幼兒的學習動機，促進學生聲韻辨識的敏感度。研究結果發現三位接受詩歌介入訓練的受試者，在聲韻覺識表現有立即提升的效果，呈現良好且持續的介入效果。江俊漢老師於 2022 年與陳明聰老師、陳麗圓老師分析實證本位的科技軟體在改善學習障礙者聲韻覺識能力之統合分析，了解形音配對、聲韻訓練、聽知覺訓練、注意力訓練這四種不同訓練取向對聲韻提升的效果量。研究結果發現效果量最高的是聲韻訓練，次之是聽知覺訓練，包含訓練音高、節奏、樂器學習、節拍訓練等。形音配對和注意力訓練也會效果，但相對偏低，未達中度效果（0.5）。

最後，江俊漢老師期待今天的分享能提供研究同好認識以音樂訓練提升聽知覺能力的相關研究，未來在中文領域以音樂訓練搭配識字練習作為介入方案，或是在腦神經科學方面有更多的發現。

POP 主題演講側記 II

側記人 卓曉園

主題：學習障礙者的口語能力表現

主講人：臺北護理健康大學 邱怡婷教授

邱怡婷老師本身就是具備豐富實務經驗的資深語言治療師，有感於多數的學習困難學童也有口語的困難，但既有研究對於這群學習困難者的口語能力樣貌卻著墨甚少。因此，期待透過自己的研究，從語言發展與語言能力的角度切入，為這群學習困難學童的臨床與教學現場的評估與介入提供更多面向的思考。

「語障與學障有什麼不同？語障與語言治療很有關係，那學障呢？語障入學後，也一定會有學習困難，那特定型語言障礙者走出文獻後，在實務現場中去了哪裡？」這些是邱怡婷老師初期於臨床實務經驗中嘗試探詢的議題，也是邱怡婷老師從實務議題導向著手進行學術研究的初衷。

邱怡婷老師在 2018 年分析台灣學障與語障學生十年數據的變化發現，97 學年度的語障學生人口為全體身心障礙學生的 2.5%，但到 106 年降低至 1.6%，而學障則是由 20.4% 成長至 29.9%，但有趣的是，若看當年度美國語障人口佔全體身心障礙學生的比例為 19.7%，臺灣卻只有 1.6%。從學習障礙的定義看，醫療體系界定的“Specific Learning Disorder”和教育領域中對「學習障礙」的定義不甚相同，教育領域對「學習障礙」的定義包含聽覺理解、口語表達、閱讀理解等都是和語言非常相關的向度。因此，若探討對象是智力正常，卻展現出與能力不符的讀寫困難或學業成就低下的「學習困難學童」，那那些學童核心的困難是否有可能是聽和說的困難，而學業低下就是聽和說的困難所衍生而來的現象。

閱讀理解 (RC) = 識字解碼 (WR) × 語言理解 (LC)，若從閱讀簡單觀點論來看閱讀困難學童，有一些學童具備識字解碼能力，但在語言理解有困難，所以呈現閱讀困難。這一類型的學童的語言理解成分是需要被考量與檢視的。過去在探討閱讀障礙的亞型時，可以透過



閱讀簡單觀點詮釋障礙間的不同類型，將其分為無損傷、讀寫障礙、理解障礙及語言學習障礙四種類型，或以嚴重度模型、額外缺陷模型、成分模型，甚至多重成分模型探討他們的主要困難，除了過去熟悉的以音韻能力來區分學童，亦有學者推崇以詞彙與語法能力進行分類。綜上所述，顯示對於閱讀障礙者的類型之分仍存在爭議且尚待釐清。



邱怡婷老師發現，大部分的閱讀障礙研究，以讀寫障礙（dyslexia）或特定型語言障礙（specific language）為主，理解障礙（poor comprehender）者的研究較少。因此，老師的研究就以理解障礙者（poor comprehender）為主要對象，討論沒有識字困難卻有閱讀困難的這群學童的樣貌。這些學童在現場較隱性不容易被發現，因此常出現轉介的偏差。邱怡婷老師於 2021 年的研究發現這群理解障礙學童中，僅有 70%取得特教資格，包含語言障礙資格或學習障礙資格，且獲得的亞型亦不一致，識字、

書寫、知動、口語理解、閱讀理解或注意力亞型皆有。另外 30%的理解障礙兒童未取得特教資格，且並未都接受補救教學。這個研究結果很值得討論，為何一樣是理解障礙的學生卻取得不同的特教身分或亞型。

從閱讀的馬太效應中可以看見，好的閱讀者與弱的閱讀者會隨著時間而顯現愈來愈大的差距，在 Protopapas 等人（2011）的研究也驗證類似的結果，他們以 587 名小學二年級至四年級的學童為研究參與者，持續追蹤二年後發現閱讀表現高分組（PR75 以上）與低分組（PR25 以下）的學童，彼此間的差距不會隨著時間發展而縮小，特別是詞彙和閱讀理解。如同過往文獻闡述，這群理解困難的學童，最終極有可能導致學業失敗、人際退縮、自我貶抑等現象。邱怡婷老師由以上的討論帶領與會者思考，若這群理解障礙者存在現場，那我們該如何將他們找出來，他們的口語能力表現會如何？老師歸納了理解障礙者的主要特徵，包含識字與唸讀速度與同儕無異，但無法透過閱讀理解意思、文本層次的理解困難、在篇章層次的理解表現差、字面與推論皆較同儕、閱讀較為表面、難以同步處理所閱讀的訊息。但對於理解障礙者的口語理解與表達樣貌，既有的文獻是很少的，而要了解口語理解與表達樣貌，就必須先回歸到口語能力是否需要劃分面向的討論。以口語的模態（modality），也就是口語理解與口語表達進行劃分是最常見的方式，但只使用單一模態進行語言能力區分，未能符應所有年齡表現，例如學前的幼兒可以使用較為粗略的模態概念作區分，但中高年級的學童就需要考量

較精細的語言元素。在 2017 有一篇研究追蹤 1869 人次的學前至國小三年級的兒童，測量各口語面向能力（詞彙、語法）與聽覺理解能力（聽故事、推論作業），研究結論指出國小三年級前沒有區分不同口語理解能力的必要。在 2017 年的另一篇研究追蹤 1895 人次的學前兒童至國小五年級，將 20 種口語相關能力，歸類為六面向，包括詞彙理解、詞彙表達、語法理解、語法表達、聽覺理解、詞彙深度，顯示口語能力是多元面向的。部分學者主張將語言能力以基礎（低階）和高階能力進行劃分，基礎能力指的是詞彙與語法能力，高階能力指的是與篇章理解有關的能力，LARRC（2015）量測 915 位學前至國小三年級學童基礎與高階能力，研究結果發現學前兩階層未能被明顯區隔，國小三年級在基礎與高階能力則有不同的表現，年齡愈大愈需要留意語言能力的劃分。因此我們在進行理解障礙者的語言訓練時要釐清其核心困難是在哪一項能力表現，理解障礙者的核心困難不一定是在基礎的詞彙和語法，也可能是較高階的篇章與推理能力。最後，邱怡婷老師也分享自己在理解障礙者的研究，包含了幾個重要的發現，例如理解障礙者在一般性的詞彙、象徵性語言、關聯詞、語句結構判斷等基礎語言能力面向上皆較弱，且理解障礙組的學童在聽覺理解測驗表現也大多集中在 PR25 以下；理解障礙者較無法準確理解篇章的字面意義、推論篇章的背後含義，進行代名詞或整體推論，也較難及時監控自己的理解情形，在正在聆聽的訊息出現前後不一致或與自己經驗不一致的訊息時，皆較不容易覺察，此外，在敘述事情時，理解障礙者也較一般兒童更容易出現迷走語等無法精準描述的現象。

總結這一場分享，沒有識字困難的理解困難學童確實存在。然而，這些出現外顯學習困難者常被誤以為語言沒有問題，事實卻不然，他們的口語能力需要被重視，他們有些並未被納入服務也可能未被覺察。在邱老師的研究中已經證實，理解困難學童普遍在語言各面向較同儕低落，但其多半被支持的可能僅是與學業有關的閱讀學習，而非整體語言能力的弱勢。邱怡婷老師透過自己的研究實證結果，呼籲臨床與教學現場，需要留意學習困難者的口語能力表現，提供合適的支持。而對於未來研究，老師提出需有更多研究著墨如何覺察、如何預測、如何評估理解障礙者，也期待藉由今日的分享增進更多學術研究者及實務現場工作者對理解障礙者口語能力的重視，釐清理解障礙者的困難不僅在讀寫，口語能力的評估與介入也是值得關注的層面。



2023 年第 45 屆國際學習障礙學會年會暨研討會心得報告

報告人 宣崇慧教授

嘉義大學幼兒教育學系

第 45 屆國際學習障礙研討會年會暨研討會於 2023 年 10 月 24 日至 26 日於美國佛羅里達大學舉行。此次年會以跨不同文化、語系，討論讀寫發展、讀寫障礙、與教學為主。今年由曾世杰老師的推薦與安排，由芬蘭 Jyvaskyla 大學 Heikki Lyytinen 教授、澳洲學者 Susan Galletly、與我共同報告第一場口頭研討會，主題探討不同的字形（orthography）表徵對閱讀習得的影響。透過三種迥然不同的字形表徵語言，芬蘭語、英語、及中文，來探討兒童學習讀寫的歷程與教學以及閱讀障礙的教學。這三種語言聲韻到語形對應的透明程度不同，所以，兒童習得的歷程也有差異。



一、三種語言字形表徵特質、習得與教學之比較

（一）聲韻-字形對應之差異

兒童讀寫發展的歷程，是建立在將口語聲韻表徵（phonology）對應到單位字形表徵（grapheme）的學習歷程，亦即（grapheme-phoneme-correspondence, 簡稱 GPC）（Coltheart, 2014）。聲韻-字形的透明度（transparency）意指 GPC 完全對應的程度。

芬蘭語文的 GPC 完全規則對應，其他此類的歐系語言諸如希臘語、義大利語、西班牙語、德語等；英文的 GPC 對應有部分不完全，故相較之下，英文讀者在形-音學習上較為不利（Galletly, 2022; Galletly, 2023）；中文的 GPC 相較之下則不透明（Cheung & Ng, 2003）。

（二）三種語言習得與教學

由於聲韻-字形對應透明度的差異，兒童基於聲韻覺識、字形學習、形音連結、進而流暢性形-音念讀的習得的歷程、所需要的時程、以及方法上有差異。芬蘭語由於形音對應規律透明，故芬蘭兒童約在閱讀萌發時期之初，約 2-3 歲之間，即開始透過環境文字的接觸學習形音對應。若經由系統化的字形符號與形音對應之教學，平均在數月之內可以習得閱讀能力。閱讀困難的芬蘭學童，可趁早介入 Lyytinen 研究團隊研發的 graphoGame 教學，大約在數月之間可以得到顯著的效果（Ojanen et al., 2015）。Lyytinen 進而研發 comprehensionGame 教學進行閱讀理解的教學（Lyytinen, & Louleli, 2023）。

英語的兒童習得英語閱讀能力，則受形音不規則性而需要更長的時間。雖然許多英語系國家兒童，在學前階段（約 3-4 歲）即開始學習英文聲韻與形音連結，但與會報告的澳洲學者 Galletly 卻指出，不宜太早直接教導英文的形音連結，應該有另一套可透明表徵英文的不規則拼音系統（即：Flexsispel）（Galletly, 2022），這正符合台灣兒童使用注音符號微形音橋樑，來學習中文的概念。

多數中文學習兒童使用另一套完全透明的拼音系統，來應付第一、二年間，學習大量具有不透明形音連結的中文字。此套拼音系統即為國內兒童在一年級所使用的注音符號。若沒有注音符號的支持，兒童需要約 1-2 年的時間，以記憶的方式學習約 200 個中文字作為後續識字的字形基礎，繼而利用已習得的中文字形單位擴展識字量，但在初始幾年的識字量會影響兒童獨立閱讀的理解表現。若有注音符號的支持，在剛開始學習閱讀的 1-2 年期間，兒童在初始的幾個月學習注音符號，注音符號的認讀與拼讀之學習，可以增進兒童的聲韻覺識、識字量、以及閱讀理解的能力。

二、注音符號對台灣學童閱讀能力習得的幫助

（一）字形表音規則影響兒童的閱讀習得

在研討會之前，我與 Lyytinen 與 Galletly 兩位學者有針對三種語系兒童的閱讀發展與學習做一整日的會前研討，並在大會第一天做第一場口頭報告。Lyytinen 介紹從出生到 8 歲之芬蘭語閱讀障礙追蹤研究（Lyytinen et al., 2006），以及透過遊戲可以成功教導芬蘭語閱讀障礙兒童閱讀解碼與閱讀理解的遊戲教學軟體；Galletly 報告字形-字音的不規則對應關係，對英文兒童學習英文有不利影響，同時提出以另一套完全規則的形音連結系統，在英語為母語的兒童在閱讀學習之初，能夠先學習英文的字形表音的對應關係；我的報告介紹台灣兒童使用注音符號學習中文閱讀的輔助歷程。

（二）兩階段的中文習得歷程：從注音符號的學習到閱讀發展

此次報告的內容源自於一個三年的縱貫研究資料，共 120 名幼兒接受完整的三年追蹤施測。施測的時間點分部在幼兒園大班、小一、及小二，測驗內容為：注音符號能力、識字、以及閱讀理解（只有測小一、小二兒童）。注音符號能力包含「念讀 37 個注音符號」（只有測大班及小一兒童）、「注音拼讀」、以及「注音拼讀流暢性」三個分項能力。雖然台灣注音符號教學在正式課程中是安排在國小一年級第一學期的前 10 週，但參與本縱貫研究的大班幼兒，均有學過注音符號，這與幼兒園教學內容有關。此外，本研究也同時觀察兒童在這三年之間的詞素理解以及唸名速度。過去文獻資料顯示，這兩項能力是重要的閱讀發展心理語言技能（Wei et al., 2014）。

在 IARLD 的年會中，我在研討會的會前會中，先報告注音符號在中文發展歷程中所扮演的角色，包括：台灣兒童在大班、小一、小二三年間的注音符號發展情形；以及注音符號能力之於中文識字及閱讀理解能力，在習得閱讀最早的三年中的同時間與長時間的重要性。在研討會第一天第一場的口頭報告中，比較注音符號、詞素理解、以及唸名速度三個心理語言技能，在此閱讀習得歷程中所佔的角色關係。整理如下：

1. 注音符號學習

本研究資料呈現大班、小一、小二兒童接受注音符號教學後，注音符號的表現。

（1）認讀 37 個注音符號

我們以個別施測的方式，請每一位兒童大聲唸出 37 個注音符號，如果不會唸的就跳過，最後計算該兒童正確唸出的注音符號數。大班結束前，有 77% 的幼兒可正確唸讀 90% 以上（33 個）的注音符號；到了國小一年即結束前，有 97% 的兒童能正確唸讀 90% 以上的注音符號。

（2）注音拼讀能力

請每一位兒童唸出 18 個注音拼音音節，包括 12 個雙拼及 6 個三拼，最後計算該兒童正確唸出的音節個數。在大班結束前，約有 40% 的幼兒可以正確以拼讀的方式唸出 90% 以上的音節（即 16 個）。這樣的精熟程度（90%）在小一結束前有 70% 的兒童可達成。有趣的是，到了小二結束前達到 90% 精熟度的兒童人數並沒有增加，仍維持在 70%。

（3）注音拼讀流暢性

請每一位兒童以「越快越好」的方式，大聲唸出注音拼音音節（共 54 個），計算兒童在

1 分鐘內正確唸讀的音節數。約 18%的幼兒在 1 分鐘內唸不到 2 個音節，但全部的大班幼兒中，有 80%以上的幼兒在 1 分鐘內可以正確唸出 3 至 25 個音節數。到了小一，約 4%的兒童有嚴重的拼音與流暢問題（1 分鐘內唸不超過 10 個音節）。在國小二年級下學期的常態分佈型態類似一年級，有 8%兒童 1 分鐘內的拼音流暢低於負 1 個標準差（少於 20 個音節）。

2. 重要心理語言技能在中文閱讀習得歷程中所佔的角色關係

（1）注音符號能力

測驗資料顯示，注音符號能力在兒童閱讀習得過程中扮演顯著的角色。三個注音符號能力中，以注音符號拼讀能力最為重要。在大班、小一、及小二三個年級上，都能顯著預測識字或閱讀理解的表現。與 Lyytinen 在芬蘭語及一般英語兒童的發現上很不一樣的地方是，拼音文字強調的字母唸名知識（芬蘭語）或字母發音知識（英語）在閱讀上相當重要，但在中文閱讀發展上，唸讀 37 個注音符號（注音唸讀）的重要性卻被注音拼讀與拼讀流暢性所取代。

（2）快速唸名能力

本研究發現，唸名速度的重要性僅在幼兒園大班階段達到顯著水準，但大班的唸名速度表現能預測小二的閱讀理解。

（3）詞素理解能力

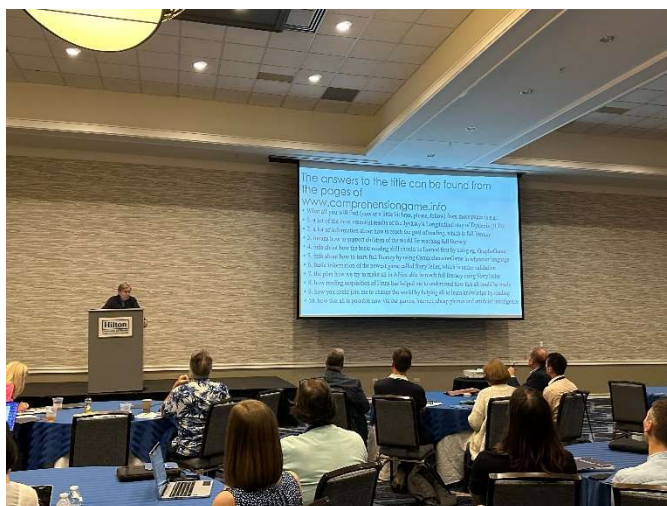
詞素理解是從小一到小二時期，顯得越來越為重要，但在幼兒園大班時期的重要性並未達顯著水準。值得注意的是，學前的詞素能力與語言理解能力顯著相關，而在學前階段，整體語言理解對早期閱讀發展有顯著的重要性，此現象可能的解釋是，詞素理解能力的重要性是在兒童正式學習閱讀後變得愈形重要；在正式學習閱讀前，詞素理解能力建立在早期的語言發展能力中影響兒童的閱讀發展。

3. 整體討論

從本追蹤研究資料，歸納出以下重點：

- （1）學前兒童也可以從注音符號教學中獲得閱讀學習的輔助；但早期的閱讀基礎能力如語言理解以及更基礎的快速唸名更為重要。
- （2）小一及小二時期，注音符號在閱讀發展的歷程中扮演更為重要的閱讀習得輔助角色，包括：識字量的擴展與閱讀理解。

- (3) 詞素理解能力奠基於早期語言理解能力，從小一到小二時期越來越為重要。
- (4) 比較注音符號與詞素發展在兒童閱讀能力習得過程的重要性，注音符號在小一兒童的識字量與閱讀理解上，扮演最為重要的輔助角色。到了小二時期，可能因為兒童的識字量逐漸增加，對於文字意義的訊息依賴性逐漸增加，使得詞素理解能力更為重要。
- (5) 注音符號在閱讀發展中扮演輔助的角色，在本研究資料中發現，注音符號從小一到小二時，進步量有限，在發展上呈現高原現象，據此可進一步思考，是否注音符號的角色隨著兒童識字量的增加而慢慢不重要？
- (6) 注音符號雖能輔助閱讀發展，但我們的資料顯示，小二兒童並不會達到完全精熟。因此，兒童在一定的注音精熟程度上，依賴注音符號表音來習得中文閱讀能力。但我們尚需進一步了解，注音符號需要精熟到什麼程度，在閱讀發展上能與識字能力本身達到最好的相輔相成效果？
- (7) 本研究資料顯示，有 5-10% 的兒童，會在大班到小二階段，從注音符號能力的學習困難反應出為閱讀困難的高危險群，此等兒童的閱讀困難與閱讀學習方法，值得特別注意追蹤與觀察輔導。



參考資料

- Cheung, H., & Ng, L.K.H. (2003). Chinese reading development in some major Chinese societies: An introduction. In C. McBride-Chang & H.-C. Chen (Eds.), *Reading development in Chinese children* (pp. 3-18). Westport, CT: Praeger.
- Coltheart, M. (2014). Dual-route model of reading development. In P.J. Brooks & v. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 167-168). SAGE Publications.
- Galletly, S.A. (2022). *Bunyips in the classroom: The 10 changes. Book 1 of the Aussie Reading Woes trilogy*. Literacy Plus, Australia. www.susangalletly.com.au
- Galletly, S.A. (2023). *The research tours: the impacts of orthographic disadvantage. Book 2 of the Aussie Reading Woes trilogy*. Literacy Plus, Australia. www.susangalletly.com.au
- Lyytinen, H., Erskine, J., Tolvanen, A., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Lyytinen, P. (2006). Trajectories

- of reading development: A follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 514-546. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0031>
- Lyytinen, H., & Louleli, N. (2023). In search of finalizing and validating digital learning tools supporting all in acquiring full literacy. *Frontiers in Psychology*, 14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142559>
- Ojanen, E., Ronimus, M., Ahonen, T., Chansa-Kabali, T., February, P., Jere-Folotiya, J., Kauppinen, K., Ketonen, R., Ngorosho, D., Pitkanen, M., Puhakka, S., Sampa, F., Walubita, G., Yalukanda, C., Pugh, K., Richardson, U., Serpell, R., Lyytinen, H. (2015). GraphoGame – a catalyst for multi-level promotion of literacy in diverse contexts. *Frontiers in Psychology*, 6. Doi:10.3389/fpsyg.2015.00671
- Wei, T.-Q., Bi, H.-Y., Chen, B.-G., Liu, Y., Weng, X.-C., & Wydell, T.N. (2014). Developmental changes in the role of different metalinguistic awareness skills in Chinese reading acquisition from preschool to third grade. *PLoS One*, 9(5), e96240. Doi: 10.1371/journal.pone.0096240

新書報報

學習困難戰士求生法:戰勝學習障礙的勇者故事與實用策略



書摘與評論人 王瓊珠教授

高雄師範大學特殊教育學系

作者：許豪沖、康維真、張苑芹、黃姿文、黃紹閔、鄭婷尹、謝孟洋

出版社：凱信企管

出版日期：2023/06/28

這是一本最近剛出版的新書，書中邀請六位有學習困難的青年，分享他們在學習上遇到的困境以及如何找出克服困難的策略。這六位青年有在學研究生，不過多數已進入職場就業，他們分享的多數是在就學期間的困境以及策略，針對職場上，是否會因為學習障礙有帶來其他問題則較少談論。在六位青年的自述前，是由許豪沖醫師從自體心理學角度來看待障礙，放在開頭想必有其用意，似乎是想提醒讀者對障礙者的理解，以及障礙者對自身問題的理解，是解決問題的起點，沒有真正的理解，就談不上面對問題和解決問題，因為沒有摸到問題的核心，以至於都在外面打轉，處理的仍是表象。以上是我對書的初淺解讀，未必正確，還請讀者自己閱讀。

對於這本書，我的評價有正面，也有期待再精進的地方。首先談正面的評價。這本書是由學習困難者來自述，不假他人之手，所以可以直接說出自己的狀況，不同於一般學習障礙專書多由他者來整理學習障礙者的問題以及策略，因此更有說服力，也就是讓主角自己發聲和倡議，然而這樣的覺察力也需要有一定的後設認知能力才行，因此讀者也會發現這六位青年基本上都算是學有專精的人，他們有一定程度的資質，只是被若干困難給絆住，以至於無法把功夫施展開來，一但找到破口就有機會出頭，所以洪雅惠主編也鼓勵有學習困難或 ADHD(注意力缺陷過動症)的人要在愛中持續有往直前，造物主不會創造瑕疵品，要找出自己的優勢能力並和弱勢能力和平共處，終究能發光光亮。

在卷首放入自體心理學的專文，我猜測是想提醒我們不能只關注在技術策略面，還要回到一個人的內在，就算有一天我們可以讀到碩博士，也取得社會所認可的社會地位，並不一定表示我們心理也很自在。我們可能仍然有過不去的坎(或陰影)，只要遇到引爆點，我們就開始崩潰、生氣、心情低落不已，也覺得活得很辛苦、沒有意義，所有的努力都只是為了討

好父母、師長，或讓自己看起來不像 LOSER 而已。這些更內在的感受也需要去梳理一番，障礙和障礙者是甚麼關係？在英文中他們希望投稿者在論述時，以 people with learning disabilities，而不是 learning disabled people，在中文翻譯可能都差不多，但是前面的寫法是以人為主，障礙是附帶的特質，不是這個人的全部，這兩種用法就有差別了。

除了正面的評價外，我從一位學習障礙研究者兼讀者的角度來看這本書，也有幾點想法要討論。首先，因為學習障礙有多元的樣態，以目前國內特殊教育鑑定及學習障礙的定義來看，這裡會涉及到困難是否有達到學習與生活適應的問題，所以如果單就學習障礙的定義來看，這些青年都具備學習障礙者的特質，但是為何有些人從沒有提報鑑定？或是其特教生的身分在不同教育階段被取消？又或是小時候並沒有被認為是學習障礙，卻是在就讀研究所時才提報鑑定？這裡可能會讓人產生不解。當然有人認為這跟主責的鑑定委員會委員是誰有關，或是該縣市採取的標準，特殊教育資源有關啦！可能都或多或少有點關係，但是最根本的問題是，我們對於學習障礙特質以及問題嚴重程度的認定歧異。假如我們不去想其他外圍的干擾因素（如：升學、排名、考試加分、獎補助金等），純就學習困難的問題思考，當學生遇到學習困難，身為老師的總是要想方設法地幫忙，不管學生的家世背景或資質如何，就算他沒有所謂的鑑定通過的特殊生的身分，只是長久以來，我們還不習慣如此有彈性的差異化教學，深怕彈性帶來更多的紛擾，因此老師有些做法和原因一定要非常清楚，並且讓家長知悉差異是常態，每個孩子都是寶貝，每個孩子的秉性都不同。

另外這本書直接從六位青年的自述開始談論自己的優弱勢以及代償的策略，這些方法和經驗談固然都相當寶貴，但是也是會因應個別差異而有所不同。假如沒有專章再做一些統整或問題討論。對於學習障礙不清楚的人，是否更不知要抓哪個點才好？容易看著依樣畫葫蘆，事實上不見得能用在自己身上。缺乏對問題本質的了解，就很容易畫虎不成反類犬。在這些自述中，我個人對婷尹的內容比較能夠理解來龍去脈，她真的是把許多市面上買得到的學習策略的書都拿來試用，然後去找到適合自己的學習方法，同時也能把為何用這個方法的理路說得很清楚，說她因為自己有困難而成為學習大師也不為過。

我必須坦承自己對於自體心理學不是很了解，所以當我要連結卷首第一篇和後面的個人經驗自述時我有卡住，不確定他們之間的關係是甚麼？如果是如我一開始在本文的推測那樣，那麼在後面的自述部分就可以更加以強化聯繫，例如在成長的過程中，他們被怎樣理解對待後，在生命中有哪些重大轉變？這部分的著墨並不多。維真的分享有提到媽媽、翁老師和嬸婆指導，讓她在演說上得到成就感，蘄露自己的優勢能力。假如自體心理學是重要的概念，又放在卷首，之後的內容就要有所關聯否則會讀者造成思緒上的斷點。

台灣學障學會佈告欄

歡迎常來逛逛：台灣學障學會網站：

<https://c.nknu.edu.tw/TALD/>

歡迎成為我們的一員：會員申請資格：

- 一、個人會員：贊同本會宗旨，年滿二十歲，具有研究或服務學習障礙暨相關專業之經驗，並由會員二人以上介紹之資格者。
- 二、團體會員：贊同本會宗旨，且經政府機關核准設立之公私立機構或團體，由會員二人之介紹，得為本會團體會員。
- 三、贊助會員：凡熱心學習障礙相關議題，並贊同本會宗旨之個人或機構，由會員二人介紹，經理事會審核通過，得為本會贊助會員。
- 四、榮譽會員：凡對於學習障礙之研究或推行，有重大貢獻者，由理事會提經會員大會通過，推選為榮譽會員。
- 五、預備會員：贊同本會宗旨，未具有研究或服務學習障礙暨相關專業之經驗，並由會員二人以上介紹之資格者。

會員（除贊助會員及榮譽會員外）入會時應填具入會申請書，經理事會審核通過後，依章程規定繳納入會費及常年會費。

歡迎熱心人士贊助，讓我們走更遠的路。

本會劃撥帳號：42296195